

Rivista di storia dell'educazione

Periodico del Centro Italiano
per la Ricerca Storico-Educative

1/2016

Rivista di storia dell'educazione

Consiglio di Direzione

TIZIANA PIRONI (PRESIDENTE), CARLA GHIZZONI (VICE-PRESIDENTE), GIANFRANCO BANDINI (SEGRETARIO)

Comitato Scientifico

GEORGINA MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (UNIVERSITÀ DI CITTÀ DEL MESSICO)
JOSÉ MANUEL ALFONSO SANCHEZ (UNIVERSITÀ PONTIFICIA DI SALAMANCA)
GIANFRANCO BANDINI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE)
ALBERTO BARAUSSE (UNIVERSITÀ DEL MOLISE)
EGLE BECCHI (UNIVERSITÀ DI PAVIA)
LUCIANA BELLATALLA (UNIVERSITÀ DI FERRARA)
BRUNO BELLERATE (UNIVERSITÀ DI ROMA 3)
MILENA BERNARDI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA)
EMMA BESEGGI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA)
CARMEN BETTI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE)
FRANCESCA BORRUSO (UNIVERSITÀ DI ROMA 3)
ANTONELLA CAGNOLATI (UNIVERSITÀ DI FOGGIA)
LUCIANO CAIMI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DI MILANO)
FRANCO CAMBI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE)
PIETRO CAUSARANO (UNIVERSITÀ DI FIRENZE)
HERVÉ ANTONIO CAVALLERA (UNIVERSITÀ DEL SALENTO)
MIRELLA CHIARANDA (UNIVERSITÀ DI PADOVA)
GIACOMO CIVES (UNIVERSITÀ DI ROMA LA SAPIENZA)
MARIELLA COLIN (UNIVERSITÀ DI CAEN)
MARIA ISABEL CORTS GINER (UNIVERSITÀ DI SIVIGLIA)
ANTÓN COSTA RICO (UNIVERSITÀ DI SANTIAGO DE COMPOSTELA)
CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DI ROMA 3)
ANTONIA CRISCENTI (UNIVERSITÀ DI CATANIA)
FULVIO DE GIORGI (UNIVERSITÀ DI MODENA E REGGIO EMILIA)
DOMENICO ELIA (UNIVERSITÀ DI BARI)
ROSELLA FRASCA (UNIVERSITÀ DELL'AQUILA)
LUCA GALLO (UNIVERSITÀ DI BARI)
ANGELO GAUDIO (UNIVERSITÀ DI UDINE)
CARLA GHIZZONI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DI MILANO)
ANGELA GIALLONGO (UNIVERSITÀ DI URBINO)
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (UNIVERSITÀ DI SALAMANCA)
CHARLES MAGNIN (UNIVERSITÀ DI GINEVRA)
JURI MEDA (UNIVERSITÀ DI MACERATA)
GABRIELA OSSENBACH SAUTER (UNIVERSITÀ DI MADRID)
TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA)
FABIO PRUNERI (UNIVERSITÀ DI SASSARI)
GIUSEPPE TOGNON (UNIVERSITÀ LUMSA ROMA)
GIUSEPPE TREBISACCE (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA)
IGNAZIO VOLPICELLI (UNIVERSITÀ DI ROMA 2)

Redazione

PIETRO CAUSARANO (COORDINATORE),
WILLIAM GRANDI, LUCA MONTECCHI, ROSSELLA RAIMONDO, GIACOMO SPAMPANI

Rivista di storia dell'educazione is a peer reviewed journal.

I contributi in questa rivista sono preventivamente valutati anonimamente da esperti interni ed esterni, italiani e stranieri. Il comitato dei referees è coordinato dal Prof. G. Trebisacce e dalla Prof.ssa C. Betti.

Periodico semestrale autorizzato dal tribunale di Pisa 14/2007.

Abbonamento 2016

Italia € 25,00 Estero € 50,00

prezzo di un fascicolo: Italia € 15,00 Estero € 25,00 Arretrato € 20,00

conto corrente postale n. 14721567

intestato a Edizioni ETS

ISSN 2384-8294

INDICE

<i>Editoriale</i> di Pietro Causarano	5
LAVORO, FORMAZIONE E EDUCAZIONE IN PROSPETTIVA STORICA: SOLLECITAZIONI E IPOTESI PER NUOVI CAMPI DI RICERCA (Sezione monografica curata da Pietro Causarano)	
MATTEO MORANDI, <i>La voce «Lavoro» nell'enciclopedismo pedagogico di fine '800: una comparazione Italia-Francia</i>	11
MONICA FERRARI, <i>Ideologia ed etica del lavoro nella scuola dell'infanzia italiana tra '800 e '900</i>	27
ELENA TABACCHI, <i>«Torniamo ai campi, torniamo al lavoro!». L'introduzione del lavoro educativo nella scuola elementare italiana (1870-1903)</i>	45
CARLA GHIZZONI, <i>Formazione e lavoro nelle scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra età giolittiana e secondo dopoguerra</i>	63
STEFANO GALLO, <i>Educare chi se ne va: i corsi statali di alfabetizzazione e formazione professionale per gli emigranti in Italia (1920-1926)</i>	77
EVELINA SCAGLIA, <i>Vittorino Chizzolini e Marco Agosti: lavoro, educazione e scuola popolare negli anni della riforma Gonella (1946-1951)</i>	93
GIUSEPPE ZAGO, <i>La riforma dell'apprendistato nell'Italia della ricostruzione: fra politica, economia e pedagogia</i>	107
STEFANO OLIVIERO, <i>Lavoro, consumo e formazione: una prospettiva storico-educativa</i>	125
PIETRO CAUSARANO, <i>«La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore</i>	141
ARTICOLI	
MONICA DATI, <i>L'integrazione scolastica negli Stati Uniti: il caso Brown vs Board of Education</i>	161
DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA, <i>Uno stadio per la città eterna: genesi e sviluppo dello stadio nazionale in Roma nelle carte dell'archivio capitolino (1908-1912)</i>	175

ROSSELLA RAIMONDO, <i>La «pedagogia riparatrice» secondo Maria Montessori: un ideale regolativo ed educativo</i>	191
CATERINA SINDONI, <i>The 'right to war' and the 'right to peace' in educational projects submitted to the Parliament of the Kingdom of Sicily (1812-1815)</i>	203
FABIO STIZZO, <i>In viaggio nell'Italia del secondo dopoguerra: tra disillusioni e storie di solidarietà</i>	215
BRUNELLA SERPE, <i>La scuola in Italia tra autoritarismo e libertà (1922-1943)</i>	227
LA SCOMPARSA DI DUE MAESTRI	
Remo Fornaca (Giacomo Cives)	239
Giuseppe Giarrizzo (Antonia Criscenti)	243
INFORMAZIONI	
Convegno: <i>Lo tsunami delle guerre: guerra, educazione e scuola</i> , Ferrara, 13-14 ottobre 2015 (Luciana Bellatalla)	247
Convegno CIRSE: <i>Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione</i> , Bologna, 26-27 febbraio 2016, e <i>Assemblea dei soci CIRSE</i> (Stefano Oliviero)	248
<i>Relazione finanziaria 2013-15 e bilancio consuntivo del CIRSE</i> (Carmen Betti)	253
Seminario: <i>Ricerca storico-educativa e processi di internazionalizzazione: le sfide dell'open access</i> , Roma, 4 marzo 2016 (Lucia Cappelli)	254
Convegno: <i>Antonio Guarasci: l'uomo, lo storico, il politico</i> , Cosenza, 16 marzo 2016 (Nicola Trebisacce)	255
Convegno: <i>Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento</i> , Catania, 1 aprile 2016 (Letterio Todaro)	256
RECENSIONI	
• G. Genovesi, <i>Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola</i> , Anicia, Roma 2014 (Nella Sistoli Paoli)	259
• G.U. Cavallera, <i>Dove Platone riceve il battesimo. La formazione come fondamento nell'Impero Romano d'Oriente</i> , Mimesis, Milano-Udine 2015 (Gabriella Armenise)	261
• A. Dessardo, <i>Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste, 1918-1923</i> , La Scuola, Brescia 2016 (Vincenzo Schirripa)	263
LIBRI RICEVUTI	265
I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO	267
NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI	269

GIUSEPPE ZAGO

LA RIFORMA DELL'APPRENDISTATO
NELL'ITALIA DELLA RICOSTRUZIONE:
FRA POLITICA, ECONOMIA E PEDAGOGIA

L'apprendistato in Italia è stato disciplinato, per la prima volta in forma autonoma e organica, con una legge varata alla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso. La nuova normativa ha dimostrato una indubbia efficacia nel favorire l'ingresso nel mondo del lavoro di centinaia di migliaia di giovani, ma ha rivelato gravi lacune nell'organizzazione degli aspetti formativi. Il saggio analizza i primi 15 anni di vita della legge, dal 1955 fino alla vigilia del trasferimento alle neonate Regioni delle competenze in materia di formazione professionale. La ricostruzione del difficile confronto fra mondo della scuola e mondo del lavoro mette in evidenza la tensione fra i modelli di formazione legati all'apprendistato professionale e quelli legati alla istruzione scolastica.

The first relevant legislation about apprenticeship in Italy was enacted in the middle 20th century; this new law was very effective in helping young people to enter the world of work, but it showed a lack of organization in training and education. This paper focuses on the first 15 years of this law – since 1955 to the reorganization which entrusted training and education issues to the different Italian Regions – in order to study the difficult relationship between two different models (apprenticeship and scholastic education).

Parole chiave: apprendistato; formazione e lavoro; pedagogia del lavoro; istruzione e addestramento professionale.

Key words: apprenticeship; job training; pedagogy of work; vocational education and training.

Nel 2015 è stata varata la nuova disciplina sull'apprendistato (D.Lgs. 15.06.2015, n. 81), la quale delinea un nuovo sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro e inaugura il cosiddetto «sistema formativo duale all'italiana». La normativa rappresenta l'approdo di un processo le cui origini risalgono a sessant'anni fa, ma che – rispetto al passato – sembra aver imboccato una nuova strada: per la prima volta, nel nostro paese, tutti i percorsi per conseguire qualifiche e diplomi potranno svolgersi presso le istituzioni scolastiche e formative oppure in apprendistato. Anche se per valutare gli effetti di questo nuovo provvedimento occorrerà attendere la sua concreta applicazione e messa a regime, non si può non rilevarne la portata innovativa per la forte rivalutazione dell'apprendistato, istituto di antica tradizione, comunemente definito come uno speciale rapporto lavorativo-formativo. Esso nasce dalla fusione del rapporto di lavoro con quello di insegnamento: l'apprendista, per imparare un mestiere, si esercita e lavora sotto la guida di un lavoratore esperto fino a quando acquista una sicura padronanza e diventa egli stesso lavoratore qualificato. Imparare un mestiere appare però inseparabile dalla formazione umana, cioè dal più generale processo di formazione della personalità individuale: socializzazione ed educazione non risultano separate, né fra loro né rispetto all'apprendimento della professione, ma rappresentano processi fortemente correlati e vicendevolmente implicati. Nell'apprendistato,

vita esperienza ed educazione si raccolgono in un tutt'uno: osservando, aiutando, imitando il giovane si confronta con il modello degli adulti, assimila le abilità che il «maestro» o il lavoratore più esperto rivela nell'attività quotidiana come pure nei comportamenti individuali e nei rapporti sociali.

Come modello educativo, l'apprendistato risulta storicamente molto più diffuso rispetto a quello formale, realizzato in istituzioni scolastiche appositamente create e organizzate. Da sempre, la stragrande maggioranza dei giovani si è formata infatti direttamente sul luogo di lavoro. Il carattere informale e soprattutto l'essere legato principalmente ad occupazioni manuali hanno determinato però una sottovalutazione o un'emarginazione di questo istituto, assai conosciuto nella tradizione giuridica ed economica, ma molto meno in quella pedagogica. Basti pensare che la voce *apprendistato* non figurava nella Enciclopedia Treccani, così come non si trova nelle prime Enciclopedie pedagogiche italiane, da quella di Martinazzoli-Credaro a quella di Marchesini a quella di Formiggini Santamaria¹. Come è noto, l'attenzione della pedagogia è stata attirata dal modello formale e quindi ha sempre privilegiato l'educazione scolastica.

Nonostante la sua lunga durata, questo istituto è stato tenuto in scarsa considerazione anche in campo storico-pedagogico. Antonio Santoni Rugiu, uno dei pochi storici che ne ha fatto oggetto di numerosi studi, ricostruendone l'evoluzione, soprattutto in relazione al mondo artigiano nel periodo medievale e moderno, ne ha opportunamente ricordato il significato pedagogico: «ogni forma di apprendistato – egli ha scritto – era una vera e propria scuola, però con pochissimi libri o addirittura con nessuno, dove il leggere e soprattutto lo scrivere rimasero a lungo facoltativi e i confini fra esperienze nel lavoro e nella vita extra-lavorativa erano labili, potendo entrambi essere momenti educativi importanti. Insomma educava la dura vita di bottega sotto l'autorità del maestro, ma educavano anche i rapporti umani e i processi di socializzazione»². Anche Rosella Frasca, sempre con riferimento al mondo artigiano ma nel contesto della civiltà romana, ha sottolineato che «l'apprendistato svolto presso il maestro nella bottega (*taberna*) sembra essere, per l'aspirante artigiano, il modulo formativo per eccellenza pure nella cultura romana, come lo fu in quella greca e lo sarà nelle epoche successive pre-industriali. Infatti [...] la bottega artigiana conserva quasi tutte le caratteristiche funzioni di struttura pedagogica in senso ampio, luogo di saperi professionali ma anche, contemporaneamente, di modelli comportamentali, di atteggiamenti mentali, con vaste ripercussioni sulla personalità di chi la frequenta e sul suo inserimento nel sociale»³.

Negli ultimi due secoli, a mano a mano che andavano accelerandosi le forme e i ritmi dello sviluppo industriale e tecnologico, enti pubblici e privati si sono impegnati a promuovere varie tipologie di corsi per apprendisti, abbinandoli di solito a singole attività professionali. Il vecchio apprendistato di bottega appariva un fenomeno sempre più residuale, mentre iniziavano ad emergere i primi tentativi di creare percorsi tali da mettere insieme scuola e lavoro, formazione culturale e professionale. La preparazione dei giova-

¹ La voce comincia ad apparire negli anni Cinquanta: cfr. ad es. D. Cavallini, *Apprendistato*, in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, Torino, S.A.I.E., s.d. (ma 1958), vol. I, pp. 126-132.

² A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008, p. 64.

³ R. Frasca, *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 83.

ni alle attività manuali è andata sviluppandosi sostanzialmente all'interno di due canali: le scuole professionali, che riservavano uno spazio variabile agli insegnamenti teorici (oltre, ovviamente, a quelli pratici) e l'apprendistato, realizzato presso aziende o botteghe artigiane e commerciali, che si risolveva in un tirocinio pratico sotto la guida di un maestro, con qualche integrazione – più o meno significativa – di conoscenze tecniche.

Nel corso dell'ultimo secolo, la promozione di più aggiornate forme di apprendistato nella nuova realtà produttiva generata dalla seconda rivoluzione industriale fu studiata attentamente anche a livello internazionale: nel 1939 il Bureau International du Travail (Conferenza generale, sessione XXV) aveva formulato una serie di raccomandazioni che rappresentano uno dei più completi ed esaurienti documenti del tempo e che sono state prese a modello in diversi sistemi nazionali. In Italia la prima legge organica è stata approvata solamente nel 1955 (nell'anno successivo è stato emanato il Regolamento attuativo)⁴. Questa legge colmava – con un certo ritardo – una grave lacuna perché la precedente normativa⁵ in materia, varata durante il periodo fascista, risultava praticamente inapplicabile a seguito dell'abolizione dell'ordinamento corporativo e del crollo del regime. In questo studio cercheremo di ricostruire l'impatto, soprattutto formativo, della legge del 1955, fino all'inizio degli anni Settanta, quando la materia della formazione professionale è stata demandata alle neo-costituite Regioni.

Il nuovo provvedimento legislativo si inquadra in un contesto socio-economico, oltre che politico-culturale, radicalmente cambiato. La Costituzione repubblicana costituisce sicuramente una delle espressioni più importanti di questo rinnovamento e, significativamente, al lavoro e alla sua tutela riserva un ruolo di primo piano⁶. Nella Carta, il lavoro viene posto a fondamento della Repubblica (art. 1) ed essa si impegna a riconoscerlo come diritto individuale e a realizzare le condizioni più opportune per la sua promozione. Il testo ricorda anche che «ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al processo materiale e spirituale della società» (art. 4). È evidente che uno dei principali mezzi per promuovere tale diritto-dovere è rappresentato dal sistema formativo o, meglio, dalla capacità della scuola e delle altre istituzioni e agenzie educative di assicurare a tutti i giovani tanto una solida istruzione di base quanto l'acquisizione di conoscenze e competenze adeguate all'esercizio di un mestiere o di una professione, coerente con le doti e le attitudini individuali, e aggiornate rispetto alle attese di una realtà economica in rapida trasformazione.

Nel periodo postbellico il lavoro rappresentava una delle principali questioni sociali per il nostro paese che, dopo le tragedie e le distruzioni della seconda guerra mondiale, si avviava alla ricostruzione materiale, morale e politica. La fine del conflitto, la liberazione dalla dittatura, la riconquista della democrazia, la scelta della Repubblica e il varo nel 1948 della Costituzione rappresentarono le basi per la costruzione della «nuova Ita-

⁴ Legge 19 gennaio 1955 n. 25, *Disciplina dell'Apprendistato* e Decreto Presidenziale del 30.12.1956, n. 1668 di approvazione del regolamento della disciplina legislativa sull'apprendistato.

⁵ R.D.L. 21.09.1938, n. 1906. Il testo definiva l'apprendista come «chiunque è occupato in un'azienda industriale o commerciale con lo scopo di diventare lavoratore qualificato mediante un addestramento pratico e la frequenza di corsi professionali».

⁶ Cfr. S. Marano, *La centralità del lavoro nella Costituzione*, in «Studi sociali», X (1986), pp. 31-40.

lia». Il regime e la guerra avevano lasciato una pesante eredità: miseria, disoccupazione, analfabetismo, differenze e sperequazioni sociali e territoriali. Occorreva rimettere in piedi l'intero apparato produttivo e buona parte del territorio gravemente danneggiato dagli eventi bellici e far fronte al problema di una disoccupazione che aveva toccato livelli elevatissimi. L'offerta di lavoro era scarsa: da un lato, infatti, l'agricoltura espelleva progressivamente manodopera, dall'altro l'industria tardava ad assorbirla. Il problema si manifestava ancora più acuto tra i giovani e, anche quando questi riuscivano a trovare un'occupazione, magari in forma precaria, le condizioni di lavoro erano dure e i diritti scarsamente rispettati. Esempio può essere il caso dell'apprendistato che continuava ad essere la forma contrattuale tipica del lavoro giovanile, soprattutto nelle botteghe artigiane e nelle piccole e medie aziende. A parità di mansioni con gli operai più adulti, la remunerazione degli apprendisti restava discriminatoria e le violazioni della normativa e dei diritti individuali erano frequenti, come pure frequente era il licenziamento al termine del periodo previsto, nonostante gli incentivi all'assunzione assicurati dalla legislazione in materia. Una situazione di precarietà e di sfruttamento pesava quindi sui giovani che, nella maggior parte dei casi, disponevano di una preparazione culturale limitata alla scuola elementare, spesso anche non completata. Una delle manifestazioni più importanti delle trasformazioni in atto era rappresentata dal sempre più massiccio spostamento di popolazione in cerca di lavoro: dal Sud al Nord, dalle campagne alle città e dall'agricoltura all'industria. La politica di ricostruzione del paese si sviluppò attraverso una forte industrializzazione, concentrata soprattutto nel Nord e specialmente nel triangolo Milano-Torino-Genova.

Il processo avviato in questa fase si presenta però molto diverso da quello dell'anteguerra: l'evoluzione tecnologica è rapida e continua, i settori della chimica e della fisica sono in continuo progresso, la meccanizzazione invade quasi tutti i campi e viene applicata anche alle attività agricole. Queste innovazioni, mentre aprivano nuove prospettive ai lavoratori qualificati e specializzati riducevano progressivamente le possibilità di occupazione per la manodopera generica: le nuove forme di lavoro, in sostanza, esigevano una preparazione sempre più elevata. A livello politico, una delle più significative espressioni di questa esigenza è contenuta nel cosiddetto Piano Vanoni che apertamente riconosceva lo stretto legame esistente fra i problemi della crescita economica e quelli del sistema formativo⁷. Questa urgenza di innovare e potenziare il sistema formativo fu sostenuta da esponenti del mondo politico, industriale, sindacale e scolastico⁸ e fu concretamente promossa soprattutto dai Ministeri della Pubblica

⁷ Lo *Schema di sviluppo dell'occupazione e del reddito in Italia nel decennio 1955-1964*, comunemente noto con il nome dell'allora Ministro del Bilancio Ezio Vanoni, indicava come problema centrale da risolvere quello della realizzazione di una preparazione professionale in funzione delle trasformazioni che erano destinate ad avere le principali attività lavorative. Alla metà degli anni Cinquanta, coloro che erano in cerca di prima occupazione presentavano livelli di istruzione molto diversificati: il 62% aveva frequentato la scuola elementare (anche se spesso senza raggiungere la licenza); il 19,6% aveva completato il livello medio inferiore; il 14,8% possedeva il diploma di scuola superiore e solamente il 3,1% la laurea (ISTAT, *Compendio statistico italiano*, Roma, Ist. Poligr. dello Stato, 1956).

⁸ A partire dal 1955 iniziò in Italia una ininterrotta serie di incontri e convegni (molti dei quali promossi dagli industriali) con al centro i problemi della formazione e dello sviluppo economico del Paese. Per una esauriente rassegna, cfr. G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, Roma, Ed. UCIM, 1958, pp. 371-404 e l'ampia bibliografia alle pp. 467-518.

istruzione e del Lavoro, i quali avevano sostituito i Ministeri dell'Educazione nazionale e delle Corporazioni del passato regime fascista.

La formazione professionale negli anni della ricostruzione

Nel dopoguerra il settore della formazione professionale crebbe notevolmente, ma in modo disordinato e confuso: si sviluppò in aree diverse, caratterizzate sia da sistemi organizzativi e gestionali distinti sia da ordinamenti didattici differenziati. Tali aree erano inserite rispettivamente nel sistema scolastico, nel sistema extrascolastico e anche in quello aziendale, che comprendeva sia le forme miste di apprendistato industriale e artigiano sia quelle specificatamente addestrative e di azienda. Si sono verificate così sovrapposizioni, duplicazioni, ripetizioni e interferenze poiché ogni area ha rivendicato a sé il compito specifico di assicurare la formazione professionale dei quadri lavorativi, accentuando rispettivamente gli aspetti culturali, qualificativi o lavorativo-addestrativi, cioè quegli aspetti che caratterizzavano maggiormente ognuna di esse. Ciascuno dei tre sistemi formativi vantava un diritto di priorità, fondato su diversi titoli e giustificazioni e pretendeva l'esclusivismo, spesso anche per ragioni corporative o per attribuzioni burocratiche. Fra il Ministero della Pubblica istruzione e quello del Lavoro nacque un larvato antagonismo che incrementò un *doppio sistema di formazione professionale*, chiamato l'uno dell'istruzione professionale, l'altro dell'addestramento professionale. Tendenzialmente entrambi i sistemi si rivolgevano alla stessa utenza ed offrivano lo stesso servizio.

Il Ministero della Pubblica istruzione si impegnò in particolare nel favorire ed incrementare la nascita degli istituti professionali, destinati a dare una formazione culturale più solida di quella offerta dalle tradizionali Scuole di arti e mestieri⁹. Essi avevano lo scopo di preparare personale idoneo all'esercizio delle attività di ordine esecutivo nel settore dell'industria, del commercio, dell'agricoltura, dell'artigianato, del turismo, della navigazione, delle attività alberghiere e dei nuovi lavori femminili. Sottoposti alla vigilanza della Pubblica istruzione, autonomi amministrativamente, nel giro di qualche lustro gli istituti professionali diventarono una realtà importante nel sistema formativo del paese, che finì per accumulare oltre 200 corsi di qualifica professionale. Annessi a questi istituti, sorsero poi altri corsi di qualificazione, di specializzazione, di perfezionamento e di integrazione formativa. Questa nuova realtà, che fu ordinata come sottosistema dell'istruzione tecnica, si rivolgeva a quei giovani che non potevano permettersi di intraprendere gli studi tecnici quinquennali, a causa delle condizioni economiche familiari, oppure agli allievi che scolasticamente si erano dimostrati più deboli e che quindi non sarebbero mai riusciti a proseguire i più impegnativi studi tecnici. Nonostante l'imponente crescita, l'istruzione professionale continuò comunque a presentarsi come una «parente povera» dell'istruzione tecnica

⁹ Gli Istituti nacquero dalla forzatura di una norma del 1939 (art. 9 del RDL 21 settembre 1938, convertito nella legge 2.06.1939, n. 139) che consentiva di istituire nell'ambito dell'Istruzione tecnica «Scuole aventi finalità ed ordinamento speciale». Il primo Istituto fu aperto a Milano nel 1950.

e ad essere considerata nettamente inferiore rispetto all'ordine classico e scientifico¹⁰.

Fra le altre attività del Ministero, occorre ricordare il tentativo di rilanciare i Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica sorti in epoca fascista. Essi avevano personalità giuridica ed erano stati posti sotto la vigilanza del Ministero dell'Educazione nazionale e di quello delle Corporazioni¹¹. Avevano lo scopo di promuovere lo sviluppo e il perfezionamento dell'istruzione tecnica nell'ambito di ogni circoscrizione provinciale. Ad essi erano affidate le funzioni relative all'istituzione e al mantenimento di istituti e scuole di istruzione tecnica liberi, all'istituzione di corsi per la formazione ed il perfezionamento dei lavoratori. Nel dopoguerra, il Ministero della Pubblica Istruzione tentò un rilancio di questi Consorzi, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo degli istituti professionali e di agevolare i rapporti con le Camere di commercio, con gli Ispettorati dell'agricoltura e con altri enti interessati. La vita dei Consorzi fu sempre stentata, non tanto per le funzioni loro attribuite, ma soprattutto per la esiguità dei mezzi a disposizione come pure per la loro impostazione esclusivamente scolastica, o comunque troppo legata al modello scolastico. In queste condizioni, sopravvissero fino al 1977, anno in cui furono soppressi dopo che le loro funzioni amministrative erano state trasferite alle Regioni.

Dopo la fine della guerra, il Ministero del Lavoro si impegnò subito in una attività formativa a vasto raggio, giustificandola con la necessità di recuperare e riconvertire forza lavoro adulta per rispondere, in forme rapide ed agili, al crescente fabbisogno di manodopera qualificata che andava emergendo nel Paese. Questa intensa azione, realizzata con una serie di provvedimenti emanati soprattutto fra gli anni 1947-49, finì per svuotare progressivamente le competenze dei Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica e per dar vita ad un nuovo corso nel settore dell'istruzione professionale¹². Con il concorso di istituti religiosi, organizzazioni para-sindacali, Centri di addestramento ed aziende, il Ministero promosse corsi per disoccupati, corsi aziendali e numerose altre attività finalizzate alla qualificazione, all'aggiornamento o alla riqualificazione professionale dei lavoratori. Dal 1957, queste iniziative poterono contare sui Centri di addestramento professionale, ovvero dei luoghi-stabilimenti *ad hoc*, destinati ad organizzare i corsi previsti. Le attività di formazione professionale promosse dal Ministero del Lavoro (ma anche da altri Ministeri, quali quello dell'Agricoltura, della Difesa, del

¹⁰ Solo dopo il 1946 la Direzione generale per l'Istruzione tecnica del Ministero della Pubblica Istruzione si orientò verso una distinzione più precisa fra i due tipi, tendendo a caratterizzarli in maniera autonoma: l'istruzione tecnica come quella destinata a preparare il personale specificatamente qualificato per la direzione aziendale, ecc.; la istruzione professionale, viceversa, destinata a preparare a una determinata qualifica lavorativa.

¹¹ Le disposizioni del Ministero delle Corporazioni relative ai corsi di perfezionamento dei lavoratori sopravvissero, almeno in parte, anche nel dopoguerra come pure sopravvissero gli enti che erano stati creati: con nuove denominazioni (come l'I.N.A.P.L.I. per lavoratori dell'Industria e l'E.N.A.L.C. per quelli del commercio) e con competenze ridotte, essi resistettero stancamente fino alla abolizione.

¹² La competenza sull'istruzione professionale fu rafforzata dalla legge 04.05.1951 n. 456 che, modificando la precedente legge 29.04.1949 n. 264 dettante norme per i corsi di qualificazione e riqualificazione per lavoratori disoccupati, per lavoratori in soprannumero, per i cantieri-scuola per disoccupati e per l'attività di rimboschimento, conferiva al Ministero del Lavoro il potere di autorizzare ed istituire anche corsi per l'addestramento professionale dei lavoratori, denominati più tardi «normali», sia a fini di formazione integrale (per lavoratori in attesa di primo impiego) sia di formazione complementare (per lavoratori già occupati). Il termine «addestramento» designava chiaramente un insegnamento limitato a far conseguire ai corsisti una «destrezza», cioè una capacità, anche altamente specializzata ma pur sempre meccanica, in una determinata lavorazione.

Commercio, ecc.), oltre che dai grandi complessi industriali privati, furono chiamate anche di *addestramento professionale* in quanto limitate a conferire solo una conoscenza dei procedimenti tecnici di lavoro nuovi o più perfezionati, attraverso corsi brevi, a volte anche della durata di pochi mesi. Come osservava De Bartolomeis, oltre il 90%, cioè la quasi totalità dei lavoratori, si qualificava direttamente sul lavoro e quindi in modo dispersivo e non organico¹³.

Fra le iniziative del Ministero, un rilievo particolare riveste sicuramente la legge di riforma dell'apprendistato, soprattutto per le soluzioni che essa diede ai problemi fondamentali posti da questo istituto: da quelli di ordine *tecnico-economico* (come favorire l'occupazione giovanile, integrandola opportunamente con percorsi formativi realizzati nei luoghi di lavoro), a quelli di ordine *giuridico* (come formulare un contratto di lavoro che ha uno specifico profilo giuridico), a quelli di ordine *pedagogico* (come promuovere una formazione adeguata dei giovani in un ambiente alternativo a quello scolastico).

La riforma organica dell'apprendistato del 1955

La legge 25/1955 (portata all'approvazione dall'allora Ministro del Lavoro Ezio Vigorelli) delineava, finalmente in modo autonomo e organico, l'istituto dell'apprendistato, definendolo come «uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire, nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima» (art. 2). L'ingresso del lavoratore-allievo nell'azienda avveniva quindi in forza di un contratto *speciale*, che in più di qualche punto riecheggiava l'antica tradizione che regolava i diritti e i doveri dei due contraenti: datore di lavoro e apprendista. In questo tipo di contratto, essi ricoprivano una duplice funzione, cioè quella di imprenditore e maestro il primo e di prestatore di lavoro e allievo, il secondo. Secondo la nuova normativa, l'apprendista, che doveva avere un'età compresa tra i 14 e i 20 anni, viene accolto in una impresa industriale, commerciale o artigiana allo scopo di acquisire le competenze necessarie per divenire un lavoratore qualificato. La sua figura era nettamente distinta da quelle del garzone (la cui opera era priva di qualsiasi cognizione tecnica); del praticante volontario, comune in molte aziende; dello studente delle Scuole professionali e da altre figure simili.

Nell'orario di lavoro dell'apprendista, stabilito in un massimo di 8 ore giornaliere e 44 settimanali, erano comprese quelle destinate all'insegnamento (definito «complementare»), considerate a tutti gli effetti come ore lavorative. Oltre agli obblighi di carattere economico-previdenziale (fissati dai contratti collettivi di lavoro), l'imprenditore aveva importanti compiti di ordine didattico-formativo. A lui era fatto obbligo di provvedere, all'interno dell'impresa, alla qualificazione professionale dell'apprendista e di collaborare con gli enti e le istituzioni che svolgevano i corsi di istruzione

¹³ Cfr. F. De Bartolomeis, *Formazione tecnico-professionale e pedagogia dell'industria*, Milano, Comunità, 1965, p. 36.

integrativa o complementare, che il giovane era tenuto a frequentare. La formazione dell'apprendista si realizzava quindi mediante l'addestramento pratico e l'insegnamento complementare: il primo finalizzato a fargli acquisire le necessarie abilità lavorative; il secondo destinato a fornirgli le nozioni teoriche indispensabili per l'acquisizione della piena capacità professionale. Si prefigurava in questo modo lo sviluppo di una «cultura applicata», da coniugare opportunamente con la cultura generale e da spendere direttamente nel mondo del lavoro. La frequenza ai corsi era gratuita e obbligatoria: la legge escludeva infatti qualsiasi contributo a carico degli apprendisti e limitava gli oneri a carico degli imprenditori. Nei confronti di questi ultimi, erano previste sanzioni pecuniarie nel caso di una mancata frequenza degli apprendisti ai corsi.

L'articolo 12 ricordava anche gli obblighi dell'apprendista, il quale – secondo l'antica consuetudine – era tenuto «a obbedire all'imprenditore o alla persona incaricata della sua formazione professionale e a seguire gli insegnamenti che gli vengono impartiti; a prestare all'impresa la sua opera con diligenza; a comportarsi correttamente verso le persone addette all'impresa; a frequentare con assiduità i corsi d'insegnamento complementare; a osservare le norme contrattuali». Nella legge non erano comunque previste sanzioni a carico dei giovani inadempienti. Al termine del periodo di apprendistato, al giovane doveva essere consentito di accedere a delle prove destinate ad accertarne la idoneità ad esercitare il mestiere e di ricevere, se riconosciuto idoneo, la «qualifica» prevista. Egli poteva essere poi assunto in modo definitivo, previa autorizzazione dell'Ispettore del lavoro, tramite gli Uffici di collocamento, nei cui elenchi ogni apprendista doveva essere iscritto. La legge affidava la gestione normativa e la vigilanza ai Ministeri del Lavoro e della Pubblica istruzione, per le rispettive competenze in materia di addestramento professionale e di formazione generale.

In effetti, il rapporto fra i due Dicasteri non si rivelò semplice: non a caso, il presentatore della legge, Silvio Gava, aveva dedicato buona parte della sua relazione a questo problema. Sul delicato tema dell'insegnamento complementare, destinato a tutti gli apprendisti, Gava dichiarò subito che il nuovo provvedimento voleva evitare ogni conflitto di competenze, poiché il Ministero del Lavoro era stato mosso unicamente dalla urgenza «di prendere subito quei provvedimenti che sono ritenuti utili per alleviare la disoccupazione e per avviare al lavoro la mano d'opera giovanile». Pur riconoscendo che «il centro formativo dell'istruzione teorica e pratica degli apprendisti» dovrebbero essere le Scuole professionali e l'istruzione professionale, egli faceva presente però che esse «non hanno finora dato grandi risultati» e che, in ogni caso, ancora non appaiono adeguatamente attrezzate per qualificare professionalmente i giovani. «L'operaio specializzato si fa soprattutto nell'officina, nella bottega, nello stabilimento» affermava il relatore, per concludere poi che «il voler oggi, nelle nostre attuali condizioni, con una disoccupazione che tanto ci preoccupa, affidare l'apprendistato, l'istruzione professionale, solo alla scuola significa vivere e operare fuori della realtà»¹⁴.

La difficoltà di realizzare i previsti corsi indusse ben presto il Ministero del Lavoro a creare i già ricordati Centri di addestramento professionale (C.A.P.), previsti da una serie di disposizioni e in particolare dalla circolare n. 37 del 06.05.1957. Nascevano

¹⁴ Cit. in G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., pp. 236-238.

così i Centri di insegnamento complementare per apprendisti che, secondo la stessa circolare ministeriale, erano destinati «a fornire agli stessi le nozioni tecniche necessarie a completare la formazione pratica ricevuta nell'azienda». La circolare prefigurava anche «un aumento dei Centri e un'organizzazione più capillare», in modo da assicurare tale servizio anche agli apprendisti impegnati nelle aziende ubicate in zone decentrate o prive di scuole.

L'insegnamento complementare era svolto – come si è detto – in appositi corsi, organizzati per categorie professionali e per gradi di preparazione scolastica, distinti in due livelli: i corsi di primo grado (o corsi popolari) erano riservati agli apprendisti privi della licenza elementare e si svolgevano all'interno dei corsi di scuola popolare istituiti dal Ministero della Pubblica Istruzione. La frequenza era limitata al tempo strettamente necessario al giovane per completare la sua preparazione di base e per accedere quindi ai corsi di secondo grado. Questi, che rappresentavano i corsi di insegnamento complementare propriamente detti, erano finalizzati a fornire una preparazione prevalentemente tecnica e potevano accogliere apprendisti appartenenti alla stessa categoria professionale oppure impegnati a formarsi in mestieri diversi. I corsi, che avevano una durata annuale coincidente con l'anno scolastico, erano diurni e prevedevano un orario settimanale non inferiore alle tre ore. Il calendario delle lezioni doveva essere concordato con le aziende al fine di non ostacolarne l'attività produttiva. I docenti, o meglio gli istruttori (teorici e pratici) dei corsi, erano tenuti a comunicare agli imprenditori le presenze e le assenze degli apprendisti e a valutarli periodicamente, sulla diligenza mostrata e sul profitto, con un voto espresso in decimi.

I principi didattici che dovevano ispirare i corsi erano indicati dalla stessa circolare, la quale ricordava che «relativamente al metodo ci si è proposti, anzitutto, di corrispondere alle concrete attuali esigenze della produzione prendendole a base degli insegnamenti da impartire ai lavoratori addestrandoli». La circolare proseguiva poi ribadendo la necessità di partire dalle attese fondamentali degli imprenditori, i quali richiedevano ad ogni lavoratore di «saper eseguire in modo completo e soddisfacente le operazioni pratiche connesse al suo mestiere» e di dimostrare il possesso delle «conoscenze tecniche indispensabili per eseguire consapevolmente il lavoro che esso comporta». La formazione pratica insomma – almeno nelle intenzioni – doveva essere integrata da una adeguata formazione tecnica e generale. Nonostante i lodevoli propositi, la circolare concludeva – con dubbia coerenza – raccomandando nei corsi la programmazione di un sistema di esercitazioni destinato a promuovere nei giovani l'acquisizione di una serie di automatismi da applicare nel concreto esercizio dei vari mestieri. Privilegiare l'acquisizione di determinati stereotipi gestuali, centrati sull'effetto da raggiungere nel campo del movimento, e l'acquisizione di nozioni, curvate sull'immediatamente utile, nel campo delle conoscenze, non poteva che portare, inevitabilmente, a sviluppare un'azione di addestramento più che di formazione, ossia un'azione destinata a preparare a determinati tipi di risposta, che possiedono un valore adattivo molto ristretto e non appaiono in grado di educare alla possibilità della diversificazione delle prestazioni¹⁵.

¹⁵ Per una riflessione critica sui metodi addestrativi, cfr. F. De Bartolomeis, *Formazione tecnico-professionale e pedagogia dell'industria*, cit., pp. 216-220.

La prima fase di applicazione della legge

Se si prende in considerazione l'attività formativa legata all'apprendistato, si nota subito il forte incremento dell'impegno organizzativo e finanziario del Ministero del Lavoro. Dalla prima applicazione della legge agli inizi degli anni Settanta, la crescita appare continua: dal 1956-57 al 1970-71 i corsi complementari attivati risultano sostanzialmente quadruplicati, passando da 3.600 a circa 13.600. Lo stesso andamento registra anche il numero degli allievi iscritti. A beneficiarne erano soprattutto le aree più industrializzate dell'Italia settentrionale e centrale, le quali, insieme, raccoglievano oltre l'80% dei corsi. Buona parte della spesa gravava sotto la voce «competenza della gestione speciale apprendistato» del bilancio dello speciale Fondo per l'Addestramento Professionale dei Lavoratori. Al costante aumento quantitativo dei giovani che accedevano al mondo del lavoro non sembra corrispondere però una crescita qualitativa: da un'attenta analisi dei dati emerge chiaramente che la frequenza ai corsi, da parte degli apprendisti occupati, si è mantenuta su livelli piuttosto limitati. Come emerge dalla tabella allegata, la percentuale di coloro che accedevano ai corsi è passata dal 20,5% del 1956-57 al 61,1% del 1962-63 (massimo livello raggiunto) per poi ridiscendere progressivamente nel corso degli anni.

Tab. 1. *Incidenza percentuale degli apprendisti frequentanti i corsi teorico-complementari sul totale degli apprendisti occupati (1957-1970)*

<i>Anni</i>	<i>Apprendisti occupati</i>	<i>Incidenza % dei partecipanti ai corsi sugli apprendisti occupati</i>
1957	466.372	20,5
1958	555.990	21,8
1959	627.504	39,1
1960	704.719	43,3
1961	771.535	50,9
1962	810.498	58,2
1963	767.643	61,1
1964	793.713	54,7
1965	770.884	54,2
1966	759.032	52,1
1967	781.893	51,7
1968	831.613	48,1
1969	741.979	53,3
1970	721.317	48,5

Fonte: Elaborazione su dati Istat e Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale¹⁶

¹⁶ Fondazione Agnelli, *La formazione professionale in Italia*, vol. I, *La formazione professionale di base*, Bologna, Il Mulino, 1971, p. 99.

Come era stato già denunciato fin dai primi anni di applicazione della legge, non tutti gli apprendisti frequentavano realmente i corsi: sia per responsabilità degli Imprenditori, che preferivano tenerli occupati in azienda, sia per lo scarso interesse nutrito dagli stessi giovani. Troppo spesso essi non riuscivano a cogliere l'utilità di partecipare e di imparare dalle lezioni di docenti e istruttori. Mediamente, oltre la metà degli apprendisti occupati disertava le attività di formazione. La scarsa qualità didattica, che le rendeva palesemente inadeguate ad integrare e arricchire le conoscenze pratiche che il giovane acquistava sul luogo di lavoro, era indirettamente testimoniata dalla stessa difficoltà di reperire insegnanti motivati e preparati. Le norme della legge erano scarsamente rispettate anche per quanto riguarda l'impegno lavorativo: alcune indagini hanno dimostrato che spesso gli apprendisti superavano il tetto delle 44 ore settimanali e che non sempre fruivano dei previsti periodi di ferie. D'altra parte, i controlli non erano molto severi.

I primi effetti della legge n. 25 (entrata in vigore il 01.03.1955) furono esaminati dalla Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni dei lavoratori in Italia, presieduta da Leopoldo Rubinacci. Nella relazione della Commissione, presentata alla Camera il 23 dicembre 1957, si lamentavano gravi e molteplici carenze e si esprimeva un giudizio complessivo fortemente critico sull'applicazione della legge. Non potendo disporre di statistiche precise e di comparazioni accuratamente elaborate, la Commissione prese in esame una vasta serie di dati, di osservazioni e di giudizi raccolti da varie fonti. Una particolare attenzione fu riservata ai corsi complementari, dei quali si lamentò una insufficiente organizzazione e una notevole carenza a livello didattico. Le attività di insegnamento erano valutate come gravemente inadeguate per quantità e qualità, e la frequenza degli apprendisti era ritenuta assai deludente. Venne denunciata anche la scarsa sensibilità di molti imprenditori a favorire lo studio e la preparazione generale dei giovani. Sempre secondo la Commissione, era indifferibile riprendere in esame l'intero settore dell'addestramento professionale e prevedere intanto un «Servizio nazionale per l'apprendistato», finalizzato a sovrintendere «a tutto il settore, curando il coordinamento e la diffusione delle varie iniziative inerenti alla preparazione professionale e al mestiere, e provvedendo inoltre al collocamento dei giovani apprendisti»¹⁷.

Molte voci si sono levate per denunciare il fallimento dell'apprendistato quale istituto destinato a favorire l'inserimento nel mondo del lavoro attraverso una adeguata formazione culturale. Questa posizione fu sostenuta soprattutto da parte di esponenti e di esperti del Ministero della Pubblica Istruzione. Giovanni Gozzer, ad esempio, rilevò subito i deboli fondamenti della legge n. 25: a suo dire, già la relazione Gava mostrava di ignorare totalmente «quel tipo moderno di istruzione professionale che elimina appunto l'apprendistato tradizionalmente inteso ed assicura la formazione professionale polivalente, adatta a successive e rapide qualificazioni e all'eventuale successivo sviluppo delle specializzazioni». Gozzer osservava inoltre che appariva pericolosamente riduttivo definire l'apprendistato «uno speciale rapporto di lavoro»: concetto che egli riteneva superato, relativo cioè alla società rurale-artigiana del passato, difficilmente

¹⁷ Cit. in G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., p. 244.

compatibile con una visione moderna dell'educazione e con un avanzato sistema di industrializzazione¹⁸. Piuttosto che trasformare l'apprendistato in un'armonica sintesi di formazione professionale nel lavoro e sul lavoro e di un efficace complemento di formazione culturale, ci si era limitati a prevederlo come un particolare rapporto lavorativo. Egli rifiutava pertanto l'apprendimento professionale privo di insegnamenti di carattere generale e auspicava il superamento della «qualifica» specifica di mestiere per sviluppare invece nei giovani una «adattabilità polivalente» attraverso una adeguata «istruzione di adattamento». In altri termini, Gozzer sosteneva che l'istruzione professionale non può essere intesa «come l'acquisizione di certe abilità esecutive, di tipo artigianale (sarto, calzolaio, ecc.) o di tipo industriale (fresatore, radiomontatore) ma piuttosto come il substrato generale di preparazione intellettuale e di conoscenza scientifica che consente una rapida acquisizione delle forme tipiche dell'esecutività tecnica nei vari settori della produzione»¹⁹. Per garantire un'autentica formazione del lavoratore, occorreva quindi rifiutare una professionalizzazione troppo definita e incapace di rinnovarsi e fare più largo spazio alla cultura di base affidata alle istituzioni scolastiche.

Considerazioni conclusive: il mancato incontro tra sistema economico e sistema formativo

Se si volesse tracciare un bilancio sulla legge n. 25 – sia pur limitato al primo quindicennio della sua applicazione e quindi fino alla vigilia del passaggio all'ordinamento regionale – si deve senz'altro registrare che essa ha favorito l'ingresso nel mondo del lavoro, secondo una normativa finalmente autonoma ed organica, di centinaia di migliaia di giovani, spesso scarsamente qualificati dal punto di vista scolastico. La tabella sopra riportata dimostra l'andamento molto favorevole dei contratti stipulati, passati dai 466.372 del 1957 ai 721.317 del 1970, con punte di oltre 800.000 negli anni 1962 e 1968. In questo senso, un risultato molto positivo è stato sicuramente ottenuto. Trattandosi di apprendistato, cioè di un contratto di formazione-lavoro, occorre osservare però che gli obiettivi di natura formativa non possono dirsi altrettanto positivamente raggiunti. Le cause le abbiamo ricordate: l'incapacità del Ministero del Lavoro di realizzare corsi efficienti e motivanti, i controlli inefficaci, la scarsa sensibilità del mondo imprenditoriale e degli stessi apprendisti. Si tratta di motivazioni specifiche, che vanno inquadrare in una più generale difficoltà di trovare il tanto auspicato modello capace di coniugare armonicamente formazione culturale e formazione professionale.

Dalla seconda metà degli anni Cinquanta, l'idea di formazione professionale è andata via via emancipandosi da ogni forma di addestramento e ha tentato di riqualificarsi secondo nuove prospettive tese ad assegnare centralità ad un bisogno di istruzione generalizzato e non limitato alla sola alfabetizzazione²⁰. Importanti spinte

¹⁸ *Ivi*, pp. 237-241 (ove viene riportata anche la relazione Gava).

¹⁹ *Ivi*, p. 65.

²⁰ F. Cambi, *Dall'addestramento alla formazione: l'evoluzione dell'idea di professionalità*, in F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999, pp. 17-38.

in questa direzione provenivano sia dal mondo economico-produttivo sia da quello politico-culturale. Il primo auspicava, in generale, maggiore istruzione per preparare allo sviluppo industriale sempre più rapido e complesso, e chiedeva, in particolare, l'ampliamento delle scuole tecniche e professionali, necessarie per allargare l'apprendistato a un insieme di competenze culturali di base adeguate alle occupazioni lavorative in continua trasformazione. Dal canto loro, molte forze politiche, sociali e culturali, anche di matrice molto diversa, premevano per un nuovo sistema formativo, basato sulla pari dignità di istruzione e lavoro e finalizzato alla formazione dell'uomo e del lavoratore in una società democratica, non classista. In questo contesto, trovarono sempre più largo credito quelle teorie che sostenevano un aggancio della scuola al sistema produttivo, le quali in un primo momento avevano incontrato notevoli resistenze nell'opinione pubblica.

Sul finire del decennio, Aldo Agazzi, uno dei pedagogisti più sensibili a queste tematiche, scriveva: «Sul problema della scuola e dei suoi rapporti con il lavoro (e, ancora più, viceversa) genericamente sono tutti d'accordo: economisti, mondo della produzione, politici: la carenza però è subito nella visione scolastica e pedagogica delle preparazioni professionali: e qui sta il vero compito urgente, perché non ci sarà mai soluzione di problemi lavorativi in quanto umani, se non attraverso l'educazione e la scuola»²¹. La questione più delicata non era quella della espansione quantitativa del sistema educativo, ma quella della ricerca di un modello pedagogico adeguato per orientare il passaggio dal puro e semplice addestramento ad una nuova formazione che, riscattata dalla tradizionale subalternità culturale, ponesse in grado il futuro lavoratore, da una parte, di padroneggiare realtà produttive tecnologicamente sempre più avanzate, e, dall'altra, di inserirsi pienamente come cittadino nel contesto della vita democratica del Paese.

La pedagogia italiana appariva in ritardo su queste problematiche: com'è stato giustamente rilevato, essa mostrava «un sostanziale grado di dipendenza rispetto alle analisi delle tecnocrazie socio-economiche oppure si limitava ad interpretare la realtà in chiave fortemente ideologica»²². Il dibattito era egemonizzato soprattutto da sociologi ed economisti, le cui analisi finivano spesso per sconfinare in campo scolastico e educativo. Dal mondo economico si chiedeva alla scuola di assolvere a un compito di formazione al lavoro, garantendo un'efficiente preparazione tecnica e un adeguato bagaglio motivazionale: dal livello dell'istruzione di base (obbligatoria fino ai 14 anni di età), per fornire una preparazione sufficiente alla mano d'opera generica; alle scuole professionali, quasi «scuole di mestiere», per gli operai qualificati e specializzati; ai corsi articolati per quadri intermedi fino all'università, per ricercatori, dirigenti e docenti. Significativi contributi al dibattito vennero anche dalla diffusione di ricerche straniere: dalle teorie americane di sociologia funzional-strutturalista di Parsons agli studi francesi di sociologia industriale di Friedmann e Naville fino a quelli tedeschi di pedagogia del lavoro di Spranger, Fischer, Litt e soprattutto di Hessen, impegnati a sviluppare la lezione kerschensteineriana. Fra la metà degli anni Cinquanta e quella

²¹ A. Agazzi, *Teoria e pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1959, pp. 379-380.

²² G. Chiosso, *Cultura lavoro e professione*, Milano, Vita e Pensiero, 1981, p. 15.

degli anni Sessanta, i pedagogisti italiani più attenti cercarono di colmare il ritardo accumulato nel dibattito sul rapporto scuola-sviluppo economico e sociale, sia insistendo sulla priorità della formazione personale completa rispetto a quella puramente tecnico-addestrativa sia riproponendo la tradizionale interpretazione circa il valore educativo della manualità e del lavoro.

I congressi nazionali dell'Associazione Pedagogica Italiana possono essere considerati come un significativo osservatorio per ricostruire l'evoluzione di questa riflessione sugli specifici temi della formazione professionale: come ha osservato Chiosso, «tra il 1956 (congresso di Padova-Venezia) e il 1966 (congresso di Genova) si assiste infatti ad un accentuarsi dell'interesse sui nuovi compiti e sulle nuove responsabilità che attendono l'educazione e la scuola in rapporto alle esigenze espresse dal mondo del lavoro»²³. Agli incontri parteciparono tutti i principali esponenti della pedagogia laica e cattolica italiana, che confrontarono – anche animatamente – le rispettive posizioni. Nella *Mozione finale*, approvata dai partecipanti del Congresso del 1956, unanimemente si auspicava che «quanto più possibile» la preparazione tecnica e professionale fosse «ritardata nelle sue forme specialistiche e che queste si articolino in una educazione rivolta alla formazione dell'uomo e del cittadino»; inoltre, la istituzione «di una scuola unitaria, obbligatoria e gratuita, per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni» (destinata a realizzarsi, com'è noto, alcuni anni dopo) e infine «un proficuo contatto della scuola con tutte le forze che concorrono alla produzione»²⁴. Quattro anni dopo, i pedagogisti partecipanti al congresso di Bologna furono ancora concordi nel ribadire che «ogni istruzione, addestramento, qualificazione e riconversione professionale non possa che impostarsi su una solida e polivalente educazione di base», ma si divisero nettamente sul problema del cosiddetto «pluralismo gestionale» dei centri di formazione²⁵. In particolare, formularono valutazioni opposte sulla funzione delle Scuole aziendali: da una parte ci furono pedagogisti (come ad esempio Volpicelli) che le ritenevano autentici «modelli di organizzazione scolastica», dal momento che riuscivano a mettere insieme gruppi di giovani impegnandoli in attività non solo tecnico-didattiche, ma anche ricreativo-sociali; dall'altra ci furono pedagogisti (come Mazzetti e Bertoni Jovine) che sostennero che esse erano state create «per selezionare maestranze» e che pertanto non potevano corrispondere alle finalità orientative e politecniche richieste alla scuola professionale.

Di notevole interesse appare il Congresso che si tenne a Genova nel 1966 e che aveva come tema *L'avvenire dell'istruzione professionale in Italia*. Le relazioni introduttive furono tenute dall'ing. Gino Martinoli, tecnico con notevoli competenze anche in campo formativo, e dal pedagogista Aldo Visalberghi. Il primo insistette sulla necessità di partire da ragionevoli previsioni sul futuro per programmare le scelte sia in campo economico-professionale sia in campo scolastico. A suo avviso, spettava poi ai pedagogisti indicare alla scuola una metodologia adatta. L'invito fu subito raccolto da Visal-

²³ *Ivi*, p. 56.

²⁴ Cfr. *Atti del III Congresso Nazionale di Pedagogia*, Padova, Soc. Coop. Tipografica, 1958, pp. 293-294.

²⁵ Cfr. *Atti del V Congresso Nazionale di Pedagogia*, Bologna, Malipiero, 1961, pp. 363-364. Le scuole aziendali, che offrivano un corso di studi sia pratici che teorici, a tempo pieno, di durata anche pluriennale, erano istituite da grandi aziende come la Pirelli, l'Alfa Romeo, la Fiat, l'Olivetti.

berghi che propose di rovesciare la tradizionale sequenza dell'istruzione (dal culturale al professionale, dal generale al particolare, dalla teoria all'applicazione) e di superare il vecchio pregiudizio secondo cui coloro che frequentano i corsi professionali non hanno la capacità di approfondire ed integrare ulteriormente la loro preparazione. Riprendendo la impostazione deweyana, egli propose una nuova metodologia, articolata nella sequenza pratica-teoria-pratica, e indicò le innovazioni conseguenti: programmi e modalità orientati a fornire un nuovo equilibrio fra cultura generale e applicazione; selezione, preparazione e aggiornamento degli insegnanti e degli istruttori tecnico-pratici; impiego di tecniche didattiche moderne (istruzione programmata, laboratori linguistici, autogoverno); anticipazione nella scuola degli aspetti positivi della vita di fabbrica. Il duplice superamento auspicato da Visalberghi imponeva insomma nuove scelte pedagogico-didattiche e delineava nuove prospettive per l'istruzione professionale. Su questo tema le conclusioni del congresso possono considerarsi come una significativa messa a punto del dibattito avviato nella seconda metà degli anni Cinquanta. Ribadita la centralità dell'intervento educativo nei problemi formativo-professionali, esse contenevano una ipotesi di riforma degli Istituti Professionali che, se «hanno fatto nel complesso buona prova» – si leggeva nel documento – mostravano ormai il bisogno di un rilancio per raggiungere tre obiettivi di fondo: una progressiva saldatura tra istruzione tecnica e professionale; una riqualificazione culturale a partire dal versante del lavoro e infine la possibilità di uno «sfondamento» in direzione universitaria nella prospettiva di creare una seconda via di istruzione superiore alternativa a quella della tradizione umanistico-liceale. Ai fini del nostro discorso, importante risulta anche un altro punto per il realismo con cui si valuta la situazione del tempo: «gli Istituti Professionali – proseguiva il documento finale – dovranno costituire il perno sul quale incentrare le principali strutture di qualificazione professionale, anche a livello più modesto, ma per ora indispensabile, dei corsi annuali e biennali di addestramento, e dei corsi complementari per apprendisti, e ciò al fine di assicurare docenti, metodi e attrezzature adeguati, e di incoraggiare ed assistere l'inserimento eventuale degli allievi nei corsi triennali di qualificazione»²⁶. Le attività di tipo addestrativo erano ritenute – almeno per il momento – ancora necessarie, anche se in prospettiva avrebbero dovuto essere affidate agli Istituti del Ministero della Pubblica Istruzione.

Fra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta, in Italia si tentò un confronto tra il sistema formativo e quello della cultura industriale e del lavoro, che allora rappresentava il settore trainante dello sviluppo del paese. Non è questa la sede per operare una valutazione complessiva di quella stagione, ma è certo che essa fu l'espressione di un esplicito tentativo di raccordare la scuola con la cultura industriale (o dell'economia o della produzione) che in quegli anni registrava cospicui successi. Sulla scia di un momento economico positivo, si sostenne cioè la necessità di un aggancio di tipo efficientistico della scuola al sistema produttivo, e si individuò nelle spese per l'istruzione un investimento di fondamentale importanza per lo sviluppo socio-economico del Paese. L'istruzione venne considerata un fattore-chiave della formazione al lavoro e i due sistemi – formativo e produttivo – apparivano necessariamente convergenti.

²⁶ Cfr. *Atti dell'VIII Congresso Nazionale di Pedagogia*, Genova, Grafica D. Bosco, 1966, pp. 312-313.

Come abbiamo rilevato, anche nella ricerca pedagogica era maturata la importanza del rapporto fra economia e pedagogia o fra produzione e formazione. Questa impostazione, diffusasi particolarmente negli anni del boom economico, fallì ben presto sia per ragioni economiche sia per ragioni culturali e il confronto venne praticamente a interrompersi. I ricorrenti periodi di stagnazione – che smentivano regolarmente le previsioni degli economisti – e soprattutto il processo contestativo che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, investì la scuola e la società determinarono l'abbandono definitivo del cosiddetto modello efficientistico e provocarono una frattura mai più risanata fra mondo scolastico e mondo del lavoro.

Va comunque ricordato che il mancato incontro fra sistema formativo e sistema produttivo non fu determinato solamente da cause contingenti, poiché affondava le sue radici più nascoste e forse più tenaci in alcuni fattori profondi, strutturali più che emotivi, come la reazione della vecchia Italia dell'umanesimo liceale; la diffidenza delle culture politiche più solide e antiche; le resistenze dell'individualismo tipico della cultura popolare italiana rispetto alla normatività un po' rigida della cultura industriale. La interpretazione, forse alquanto semplicistica e riduttiva, di un rapporto scuola-impresa destinato a subordinare la scuola alle esigenze dell'azienda provocò ben presto la rapida demonizzazione di questo legame in nome della libertà dell'educazione e della cultura. In questo quadro, venne meno l'impegno a cercare e a sperimentare nuove e più aggiornate soluzioni e fu abbandonata in una posizione marginale e subalterna la preparazione professionale. Anche per l'influenza dei nuovi orientamenti della cultura internazionale, che indicavano nell'aumento della istruzione scolastica l'unico vero investimento formativo e sociale, le scelte mutarono radicalmente e si operò una torsione tutta scolastica dei processi formativi. Alla crescente domanda sociale di istruzione si rispose affidando una delega quasi totale al sistema scolastico, tanto che finirà quasi per essere identificato con quello formativo. La scelta «scuolacentrica» diede luogo a un vero e proprio panscolasticismo, cioè ad uno spazio eccessivo assegnato alla formazione scolastica rispetto a quella extrascolastica. Le delusioni e le diffidenze che aveva generato il modello efficientista spinsero quindi verso una soluzione che finì per marginalizzare il mondo della formazione professionale e l'orientamento al lavoro. Molto probabilmente, le difficoltà e le resistenze che ancora oggi si incontrano nel risolvere i problemi della professionalità individuale e della sua formazione generale si devono in buona parte a quanto avvenne in Italia tra la metà degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta e alle scelte maturate in quella decisiva stagione.

Bibliografia

- Agazzi Aldo, *Teoria e pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1959.
Atti del III Congresso Nazionale di Pedagogia, Padova, Soc. Coop. Tipografica, 1958.
Atti del V Congresso Nazionale di Pedagogia, Bologna, Malipiero, 1961.
Atti dell'VIII Congresso Nazionale di Pedagogia, Genova, Grafica D. Bosco, 1966.
 Cambi Franco, Contini Mariagrazia (a cura di), *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999.

Chiosso Giorgio, *Cultura lavoro e professione*, Milano, Vita e Pensiero, 1981.

De Bartolomeis Francesco, *Formazione tecnico-professionale e pedagogia dell'industria*, Milano, Comunità, 1965.

Dizionario Enciclopedico di Pedagogia, Torino, S.A.I.E., s.d. (ma 1958).

Fondazione Agnelli, *La formazione professionale in Italia*, Vol. I, *La formazione professionale di base*, Bologna, Il Mulino, 1971.

Frasca Rosella, *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

Gozzer Giovanni, *L'istruzione professionale in Italia*, Roma, Ed. UCIIM, 1958.

ISTAT, *Compendio statistico italiano*, Roma, Ist. Poligr. dello Stato, 1956.

Marano Stefano, *La centralità del lavoro nella Costituzione*, in «Studi sociali», X (1986), pp. 31-40.

Santoni Rugiu Antonio, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008.